

¿Es posible vivir la escuela como sujeto y alumno?



JAUME GUBIANAS

La subjetividad infantil es una construcción sociohistórica en la que la escuela ejerce su papel al situar a los niños y niñas en la categoría de alumno. Las autoras detectan una relación causa-efecto entre “buen alumno” y “sujeto pleno”, y analizan dos tiempos paralelos en que se produce dicha construcción vital: el tiempo social y el curricular.

ALEJANDRA BOSCO

Vinculada a la Universitat Autònoma de Barcelona.

MARTA ORTIZ Y MARIEL RUIZ

Vinculadas a la Universitat de Barcelona.

NÚRIA SIMÓ

Vinculada a la Universitat de Barcelona y a la Universitat de Vic.

El recorrido que distintos autores –tales como Varela y Álvarez-Uría (1991), Carli (1999), Narodowski (1999), Steinberg y Kincheloe (2000), Buckingham (2002), etc.– hacen por la noción de infancia nos aproxima a una construcción social, histórica y cultural que se elabora desde el mundo adulto, que responde a distintos modos de socialización y que es inseparable de las instituciones, las organizaciones y los reglamentos que han acuñado esta representación social.

En la actualidad existe una proliferación de discursos acerca de la infancia –desde la diversidad y las desigualdades sociales– que nos muestran múltiples representaciones, identificadas en las colectividades inmigrantes, en diferentes sectores sociales, en grupos profesionales o en los mismos medios de comunicación. Todas ellas conforman un mapa complejo y desarticulado de prácticas y rituales propios, y de formas particulares de relaciones con la cultura. Esta variedad, diversidad y complejidad rompe con la representación naturalizada del niño o de la niña.

Sentirse alumno y alumna en las escuelas actuales

De manera frecuente en las escuelas actuales parece que hablar de alumno no representa necesariamente hablar de sujeto, o al menos de la riqueza de sujetos que conviven en el aula. El significado de ambos términos puede ser muy diferente, quizá porque el discurso pedagógico ha transformado a ese cuerpo social, a “ese llamado cuerpo infantil”, en otra cosa denominada alumno (Narodowski, 1999, p. 18).

El concepto de alumno acuñado por la pedagogía (y la psicología) tal vez haya universalizado más un ideal que una realidad, ignorando en sus discursos a los verdaderos representantes, es decir, a los sujetos singulares y particulares. Quizás inspirados en un proyecto de futuro: el del adulto socializado, el del ciudadano idealizado. Es notorio que, desde el discurso pedagógico dominante, la infancia se ubica en un lugar heterónimo del no-saber, de la dependencia y la sumisión al adulto, supuestamente autónomo, que piensa, que sabe y que representa el centro del proceso de enseñanza, como lo demuestran las pedagogías tradicionales. Pero aun en las pedagogías más innovadoras, que reconocen un protagonismo al sujeto, y cierta autonomía, ese lugar de dependencia y sumisión continúa siendo ocupado por el alumno más que por el niño o niña. El vacío se sitúa en el reconocimiento a ese sujeto real, individual, en que se constituye cada niño o niña que acude a la escuela, que convive en contextos culturales diversos y diferentes, y aprende a relacionarse de formas variadas. De esta manera padecemos una doble ignorancia: por un lado ignoramos a ese otro con particularidades que son potencialidades, y por otro, también nos ignoramos a nosotros mismos en este nuevo proceso de aprendizaje. Todo ello en un mundo que nos muestra que las relaciones entre la infancia y el mundo adulto ya no son las de antes.

Encontrar el lugar de cada uno

En la investigación de la que da cuenta este Tema del Mes nos acercamos a algunos sujetos de diferentes escuelas de Enseñanza Primaria de Cataluña –maestros, alumnos, madres y padres– en el marco de distintos grupos de discusión (el artículo “Las voces de la comunidad educativa”, de Verónica Larraín, Laia Campañá, Juana María Sancho y Asun López Carretero, está dedicado a esta cuestión). En ellos hemos recogido evidencias sobre las características que tiene un “buen alumno” y cómo éstas se superponen a la idea de sujeto. Lo que emerge es una relación causa-efecto entre “buen alumno” y “sujetos plenos”, tal y como muestran las respuestas a la pregunta: “¿qué creéis que querrían los profesores de Primaria de vosotros?”:

- Grupo de chicos y chicas:

“Que fuéramos niños inteligentes y que estudiáramos. Que también fuéramos buenos y educados, y no nos pasáramos con los profesores; que les tuviéramos respeto”.

- Madre:

“Creo que con que sepáis comportaros en clase es suficiente. Que atienda, haga los deberes en casa. Creo que el profesor quiere que uno se sepa comportar, que tenga un poco de educación, y dentro de la educación entra todo eso: que lo escuchéis, lo respetéis, le habléis con respeto. Yo no soy profesora, pero pienso esto tanto para Primaria como para Secundaria; para todos, ¿no?”

A partir de los testimonios recogidos parece que aquel sujeto que cumple las características de buen alumno posibilita relaciones educativas más compartidas, tal y como manifiesta una maestra:

“Estoy segura de que los valoramos o consideramos a todos. Pero es verdad que nos gustan más aquellos que nos hacen más caso que aquel que no puede hacer una cosa o no sabe hacerla”. Y también nos gusta sobre todo que nos lo vengan a pedir. A mí me encanta el que no sabe hacer algo y me lo viene a preguntar más que aquel que es muy listo y lo hace por su propia cuenta y riesgo”.

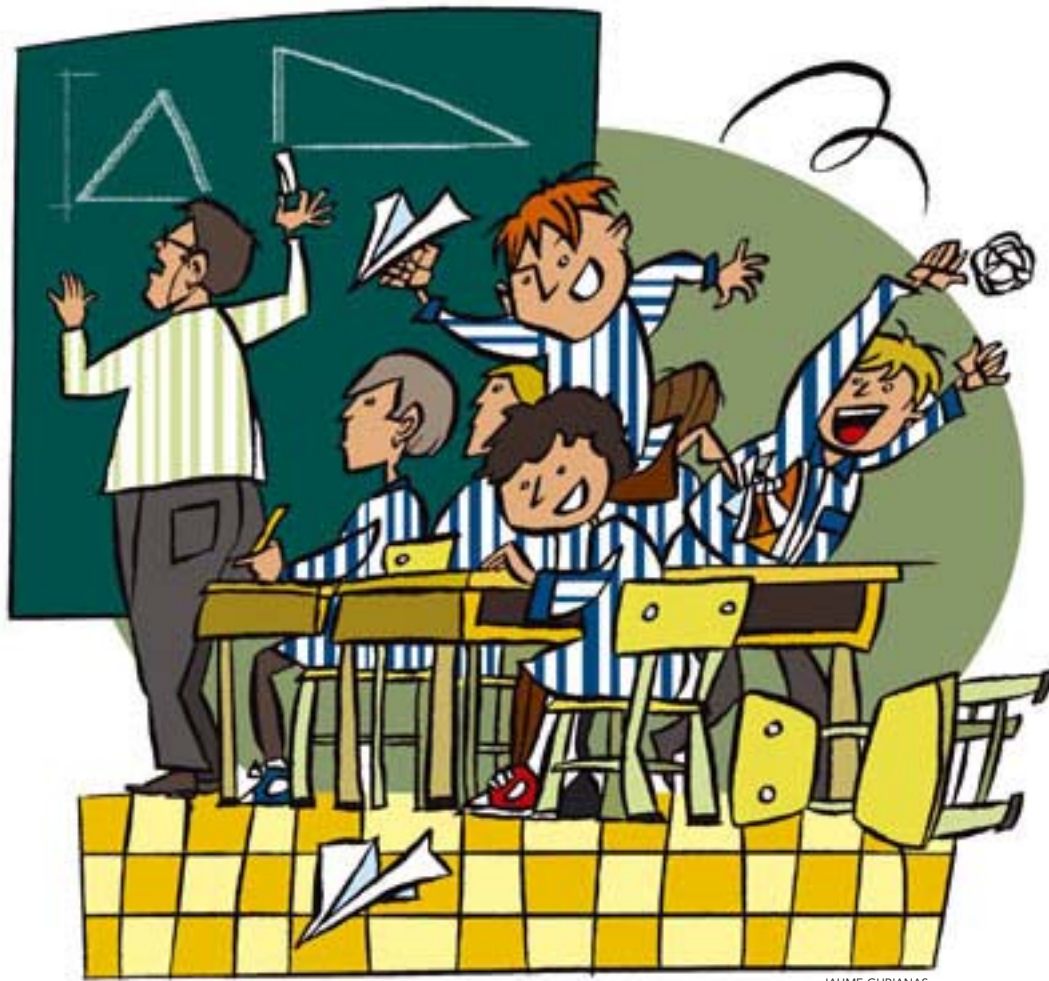
Más allá de la visión idealizada recogida en los grupos de discusión cuando nos adentramos en los centros, los maestros y maestras comparten acuerdos en torno a la importancia del desarrollo del sujeto en la escuela, pero ellos mismos son conscientes de que el trabajo con alumnos y alumnas en la escuela plantea contradicciones:

“Todos estamos de acuerdo en valorar la educación integral, pero no hemos acordado el significado de este término. Yo diferenciaría la educación integral, –si la relacionamos con el respeto, el diálogo– de la cuestión intelectual. Queremos que sean autónomos pero nuestras actuaciones no fomentan la autonomía”.

La escuela se vive de forma muy distinta según el nivel socioeconómico y cultural de la población escolar que a ella acude, tal y como explica una maestra: “Trabajar en una escuela en la que los niños vienen motivados, bien alimentados, cuidados, con unas familias que los apoyan y un entorno rico de experiencias” posibilita tener unas expectativas educativas hacia los alumnos y alumnas que están en sintonía con las finalidades educativas de la escuela. Lo que supone, de entrada, que los alumnos –como tales– lo son por su capacidad de adaptación a la escuela.

El sujeto en los tiempos escolares

En este contexto, las observaciones realizadas en cuatro centros nos han permitido reflexionar sobre los tiempos paralelos que vive la escuela. Podemos hablar del “tiempo social”, en el que se desarrollan actividades que implican a todo el centro, en el que se trabajan temas transversales donde la reflexión y la discusión entre el alumnado se orientan a incentivar el compromiso que plantean sectores de la sociedad occidental actual son causas sociales, de cooperación y medioambientales. Es un tiempo de respeto y de cuidado a todos los que forman parte de la comunidad educativa, que se materializa en distintos momentos escolares como las asambleas de curso, las cla-



ses de filosofía o el espacio de tutoría, dentro de la cotidianidad semanal, y en aquellos espacios asignados durante el curso en los que se rompe con el horario establecido de las asignaturas.

Paralelo a éste transcurre el “tiempo curricular”, en el que el conocimiento de las distintas áreas se presenta de forma fragmentado, encapsulado dentro de los horarios de cada curso, y en el que el profesorado marca el ritmo de las actividades académicas, entre las que destacan la copia, la aplicación y la ejercitación de actividades extraídas de diferentes libros de texto. En este contexto, la organización del tiempo escolar a través de la gestión de la agenda es muy importante para garantizar el orden, la planificación de las actividades y la autonomía en su realización. El trabajo individual se combina con la conversación, en gran grupo, orientada a la comprensión de las actividades académicas y a la corrección de los conceptos trabajados. En este entorno, la expectativa de los docentes es que el tiempo académico transcurra con tranquilidad y con el máximo aprovechamiento individual por parte del alumnado, a la vez que comparten la importancia del tiempo social que valoran y consideran relevante para los sujetos.

El clima tranquilo anteriormente descrito no siempre es posible cuando los sujetos no cumplen esta expectativa de sintonía. Y entonces, ¿qué puede hacer la escuela? ¿Deja a los sujetos fuera o se esfuerza por convertirlos en alumnos? O, por el contrario, ¿los acoge con todas sus contradicciones y diferencias, comprendiendo y valorando sus “orígenes” y promoviendo que la escuela sea el lugar de encuentro y de crecimiento personal por excelencia?

No tenemos respuesta a estas preguntas pero pensamos que según las que se den nos conducen a distintas escuelas posibles. No obstante, con frecuencia la organización de la escuela actual, uniformadora y rígida, poco puede ofrecer a los sujetos para que sean protagonistas de su propio aprendizaje. En la actualidad, muchos centros desarrollan otras acciones educativas que se sitúan en las fisuras que la institución escolar permite, para plantear nuevas formas de organización de los tiempos y espacios, con la finalidad de establecer formas más complejas y menos lineales de relación de los sujetos con el conocimiento escolar, en las que la convivencia entre edades distintas ofrece nuevas posibilidades de aprender, y en donde se respeta el crecimiento en todas las facetas de los sujetos, no sólo la cognitiva (Contreras, 2004). Con frecuencia, estas alternativas posibles son vividas por los maestros como una enorme inversión de energía para un cambio que no siempre la escuela está en condiciones de asumir.

Lugares para el sujeto

A pesar de las dificultades mencionadas, la cotidianidad de la vida en las aulas también nos ha acercado a situaciones en las que el sujeto biográfico recorre su trayectoria vital en la escuela con algunas condiciones que la hacen posible. Hemos presenciado situaciones educativas en las que el alumnado decide conjuntamente con el profesorado el desarrollo de proyectos, las temáticas a abordar, cómo hacerlo y qué fuentes consultar. Hemos compartido momentos en que la experiencia

es el punto de partida para iniciar cualquier proceso de indagación en la curiosidad intelectual, profunda algunas veces y en otras más anecdótica. Hemos oído la voz de niños y niñas, maestras y maestros con el fin de regular el tiempo de trabajo de una manera flexible, más allá de la organización horaria de las áreas curriculares, y así dar cuenta de algunos obstáculos con los que se enfrentan los sujetos en el aprendizaje. Los docentes nos han manifestado que en muchas de las experiencias vividas se consideran sujetos de aprendizaje, porque tan importantes como las respuestas son las preguntas. Hemos compartido con muchos de ellos el reto del trabajo en equipo, porque trabajar con los otros supone implicarse como sujeto en la tarea colectiva de vivir en comunidad.

De esta manera, la escuela abre algunas posibilidades a "un nuevo espacio de constitución subjetiva que representa para el niño y la niña lo atractivo, lo novedoso, lo distinto, [donde el sujeto] se construye como tal, por la presencia y la existencia de otros niños y niñas, de sus semejantes" (Schlemenson, 1997, p. 86). Un sitio donde el infante se incorpora con todas sus "marcas", cimienta de su riqueza, donde cada uno de los participantes concurre con su propia historia. De esta manera, el reconocimiento de los otros es el eje que posibilita el aprendizaje significativo, entendido no como el que tiene en cuenta lo que el alumno sabe, sino el aprendizaje que es atravesado por la subjetividad.

El aprendizaje entendido desde esta dimensión subjetiva supone movilizar el deseo y la pasión por aprender en cada sujeto, por ejemplo, como se vive en la escuela O'Pelouro: "El aprender escolar, ese que asociamos a los contenidos del currículo oficial, no se puede entender aparte del contexto en el que las significaciones y los deseos se cuecen, de la atmósfera que acoge, estimula y ayuda a definirse. Aprender es una vivencia en donde se produce una implicación personal de quien aprende en el hacer" (Contreras, 2002, p. 69).

Woods (1997) llama a este tipo de experiencias de aprendizaje "experiencias críticas", y establece para ellas una serie de características relacionadas con la manera en que se produce el aprendizaje y las relaciones entre los sujetos. Asimismo, se trata invariablemente de experiencias grupales, donde los participantes se reúnen en un grupo en el que los roles están delimitados con menos claridad, donde todos están involucrados en el proceso de aprender y donde todos contribuyen de acuerdo con sus posibilidades. En esta dirección encontramos en nuestro contexto educativo experiencias de aprendizaje cooperativo que hacen posible que la coopera-

ción y la convivencia estén presentes en la escuela para vivir en comunidad (Pujolàs, 2005).

No obstante, sería interesante avanzar con un paso más decidido hacia una transformación de la escuela que permitiera aprender a conversar con diferentes modos de vivir en el mundo, de acogerlo y de comprenderlo en un aprendizaje colectivo de convivencia y de pensamiento que la escuela –tanto los sujetos infantiles como los adultos– se merece experimentar (Pérez de Lara, 1998). Sólo entonces los centros educativos podrán avanzar hacia otra manera de entender la cultura escolar, que en algunas escuelas ya ha comenzado, pero que en la mayoría todavía se hace esperar.

para saber más

- ▶ Buckingham, D. (2002): *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- ▶ Carli, S. (1999): "La cuestión de la infancia: derechos del niño y educación pública. Hipótesis sobre la historia argentina contemporánea", en *Revista Sociedad*, n.º 15. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- ▶ Contreras, J. (2002): "La pasión de aprender", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 313 (mayo), pp. 68-72.
- ▶ Contreras, J. (2004): "Una educación diferente", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 341 (diciembre), pp. 12-17.
- ▶ Kincheloe, J.L.; Steinberg, Sh.R. (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- ▶ Narodowski, M. (1999): *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ▶ Pérez de Lara, Nuria (1998): *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Laertes.
- ▶ Pujolàs, Pere (2005): "El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 345 (abril), pp. 50-54.
- ▶ Schlemenson, S. (1997): *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ▶ Woods, P. (1997): *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona. Paidós.